

HACIA EL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN EL PROGRAMA DE ENFERMERÍA DE LA UCLA

Ensayo



Autora:

Belkys Carrera

Decanato de Ciencias de la Salud

Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado.

Barquisimeto, Edo. Lara - Venezuela

E-mail: carrerabelkis@hotmail.com, belkiscarrera@ucla.edu.ve

INTRODUCCIÓN

En atención a la necesidad de implementar los cambios curriculares y generar aportes para la tan anhelada transformación universitaria en el Programa de Enfermería de la UCLA, la formación basada en competencias se sustenta en la teoría del pensamiento complejo, que considera el desarrollo de las competencias como procesos múltiples de desempeño, en los cuales se articulan las dimensiones del conocer, el hacer y el ser, necesarias para resolver un problema que emerge en un contexto social y profesional determinado, considerando que el aprendizaje significativo establece que la articulación de estas dimensiones ocurre de manera consciente y reflexiva en el estudiante, mientras participa en la construcción de su propio conocimiento y relaciona cada nuevo conocimiento con las estructuras cognitivas construidas previamente por él, lo que otorga el sentido al proceso metacognitivo de concientizar la formación de la dimensión competente al desempeño.

La formación basada en competencias se sustenta, en un primer momento, en la teoría del pensamiento complejo, que considera el desarrollo de las competencias como procesos múltiples de desempeño, en los cuales se articulan las dimensiones del conocer, el hacer y el ser, necesarias para resolver un problema en un contexto social y profesional determinado; luego, en las teorías del aprendizaje significativo y constructivista, se establece que la articulación de estas dimensiones ocurre de manera consciente y reflexiva en el estudiante mientras participa en la construcción de su propio conocimiento y relaciona cada nuevo conocimiento con las estructuras cognitivas construidas previamente por él, además, en el principio metodológico del aprendizaje por acción, según el cual, es posible desarrollar competencias mediante la comprensión y resolución de problemas relacionados con la disciplina o el contexto profesional.

La educación bajo este enfoque es una opción que busca generar procesos educativos de mayor calidad, sin

perder de vista las necesidades de la sociedad, la profesión, el desarrollo de la disciplina y el trabajo académico. Razón por la cual le imprime mayor flexibilidad y autonomía al currículo.

Ello implica que cada situación de aprendizaje genera en el estudiante tareas que debe identificar y resolver, mientras que el docente interviene formulando situaciones y facilitando la identificación de tareas y estrategias de acción. Este principio metodológico lleva implícito y a la vez promueve el aprendizaje cooperativo, así como el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Sobre el modelo del currículo bajo el enfoque por competencias y la nueva gestión curricular que se está desarrollando en el Programa de Enfermería de la UCLA, hay una discusión en proceso que invita a interrogarnos sobre ¿Qué significa un modelo educativo por competencias?, ¿Qué diferencia tiene respecto de un modelo tradicional?, y ¿En qué medida este modelo puede resolver los problemas actuales de la educación superior? Son las inquietudes más recurrentes a las que nos enfrentamos en las actividades de implementación del modelo, tanto por parte de directivos, como de docentes y estudiantes.

Cabe destacar que este estudio relacionado con las cosmovisiones emergentes de los docentes sobre el desarrollo curricular considerar bajo el enfoque por competencias, considera muy significativo los sentimientos de los actores sociales y los significados creados por ellos acerca del cambio curricular, en el entendido que debemos trascender el modelo tradicional, motivarnos y comprometernos para innovar y así lograr los cambios significativos que se requieren.

Es oportuno significar que el cambio curricular, bajo el enfoque por competencias, se encuentra sustentado en el proyecto TUNING (2000), el cual recogió los puntos de vista de las Universidades Europeas para responder al reto de la declaración de Bolonia (1999) y del comunicado de Praga (2001). En la declaración de Bolonia se plantea, entre otros

aspectos, la necesidad de desarrollar el proceso de transformación de los sistemas educativos, muy específicamente de las universidades, orientándose hacia las competencias genéricas y específicas. Sobre ello, resalto que las competencias genéricas se refieren a competencias comunes a una rama profesional o a todas las profesiones, son agregados indispensables para el desempeño idóneo y las específicas son propias del desempeño de cada profesión y le dan identidad a una ocupación.

En sintonía con los actuales enfoques curriculares, se adopta como referente un concepto global de competencia, concebida como una compleja estructura de atributos y tareas que permite ocurran varias acciones intencionales simultáneamente, tomando en cuenta el contexto, la cultura del lugar de trabajo, la ética y los valores como elementos de desempeño competente, Orozco Fuerte (2006).

Es por ello, que la formación por competencia: (a) implica articular conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales; (b) se apoya en los rasgos de personalidad del sujeto para construir el aprendizaje y (c) exige la acción reflexiva, es funcional, se aleja del comportamiento estandarizado, cada situación es nueva y diferente, de acuerdo a Cano (2008).

Según Martens (2000), citado por Tobón (2004), el enfoque de las competencias surgió a raíz del requerimiento de las empresas de promover el aprendizaje organizacional, la competencia y la movilidad laboral. En la década de los 80 empieza a darse un gran impulso al mejoramiento de las condiciones productivas, y es así como las competencias laborales comienzan a ponerse en primer orden.

Sin embargo, es hasta la década de los 90 cuando se consolida la gestión del talento humano basado en competencias y se desarrollan técnicas específicas para llevar a cabo procesos de selección, capacitación, remuneración, evaluación y ascenso, basados en este enfoque. Este proceso, a su vez, tenía que servir para desarrollar todo un tipo de destrezas y valores que les permitan incorporarse

activamente como ciudadanos y ciudadanas en la sociedad, de una manera reflexiva y crítica. Una misión tan importante implica, entre otras cosas, prestar atención a los contenidos culturales que se seleccionan para lograr tales objetivos, lo que connota comprender la esencialidad en la construcción del diseño curricular.

En torno a ello, todo diseño curricular está conformado por la fundamentación y objetivos de la carrera, el perfil profesional, estructura, estrategias de enseñanza-aprendizaje y sistema de evaluación; constituyendo la representación macro de todos los elementos que componen la propuesta de formación de un profesional, elementos que se encuentran especificados como requisitos en las normas para los diseños curriculares de pregrado de la UCLA.

Es necesario también que las competencias genéricas y específicas aparezcan reflejadas en las unidades curriculares, en las cuales se especifican los conocimientos, aptitudes, actitudes, valores y habilidades que se requieren para lograr su desarrollo; razón por la cual es indispensable que todos los docentes involucrados en el proceso de formación hayan participado en la definición de dicho diseño, así como implementar estrategias instruccionales para el aprendizaje de los estudiantes y el logro de las competencias.

Concuerdo con Gimeno (ob. cit.) cuando expresa que el currículo es controvertido e ideologizado, difícil de plasmar en un modelo o en una enunciación científica. Pretender reducirlo sólo a cuestiones de índole técnica se pudiese decir que es falsear la realidad, pero además éste enlaza la teoría y la práctica, siendo esta última donde se pone a prueba y encuentra su verdadera razón de ser, su significado.

Cabe destacar, que desde los años noventa algunas instituciones de educación superior han comenzado a desarrollar el modelo de formación por competencias a nivel universitario, especialmente, en aquellos casos en que se han formalizado sistemas públicos que abordan el tema de la

calidad de la educación superior. Esta institucionalidad se ha convertido en un tercero certificador del nivel de calidad que las Instituciones de Educación Superior (IES) de un país presenta en su oferta educativa y en sus resultados; es el caso de las “Comisiones Nacionales de Acreditación” en Argentina, Chile, Perú, entre otros.

Desde los años ochenta, el tema de la calidad en la educación superior está presente en las agendas latinoamericanas (Villanueva, 2007; Lemaitre, 2006, entre otros). En estos casos, el modelo curricular por competencias aparece como alternativa que permite dar respuesta a los estándares de calidad que estos sistemas utilizan en los procesos de acreditación institucional y de programas; por ejemplo, en dimensiones como calidad del diseño curricular, gestión institucional, docencia de pregrado, o vinculación con el medio.

Al respecto, Castell (1996) señaló que a las universidades se les plantean nuevas exigencias renovadas, dado su papel clave en la generación y movilización de conocimientos relevantes, así como también en la formación de sujetos con capacidad de desempeño creativo en el nuevo entorno social. De igual manera, García (2000) agrega que los desafíos que enfrentan las universidades en la actualidad son muy grandes, ya que el conocimiento, el cual constituye la materia prima de estas instituciones, está invadiendo todas las esferas de la sociedad, llegando a considerar actualmente, la sociedad del conocimiento, de la información, del aprendizaje, sociedades en red, en todo caso, sociedad con un alto valor educativo. De este modo, las universidades están obligadas a salir airoso de esos desafíos y atender a las nuevas generaciones con propuesta de cambios en todas las esferas, científica, tecnológica, política, social y cultural (UNESCO, 1998).

Por otra parte, la necesidad de formación del profesorado universitario es un hecho palpable, tal como lo expresó la UNESCO en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI, visión y acción (ob.

cit.), allí se indicó que es indispensable establecer directrices claras sobre la profesionalización de los docentes de educación superior, quienes tienen como obligación ocuparse, sobre todo hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y tomar iniciativas.

Se enfatiza la urgencia de medidas adecuadas en materia de investigación, así como la actuación y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación continua, para estimular la innovación permanente en los planes de estudio, en los métodos de enseñanza y aprendizaje, pugnando porque el docente en sí mismo sea capaz de comprender y desarrollar los cuatro pilares de la educación en la era actual, con lo que cada uno de ellos implica, saber conocer, saber hacer, saber ser y saber aprender.

Al respecto, Granell (1997) señala que los cambios no son fáciles, además, cuando se desea hacer cambios de estrategias, éstas deben estar apoyadas en valores, actitudes y conductas de las personas. Son pocos los investigadores y planificadores que han visto la necesidad de explorar el sentir de los involucrados, cuando implementan cambios, observar y significar sus conductas, entender sus necesidades y expectativas, es decir, su cultura, porque una mejor comprensión de ella contribuirá a facilitar la integración organizacional y el no desperdicio de recursos, porque la cultura acoplada a las estrategias de la organización es factor de éxito.

En este sentido, Robbins (1996) señala que para proponer cambio se tiene que explicar y entender la conducta de las personas de la organización, partiendo de la composición de la cultura organizacional, cómo se ha creado, mantiene y asimila ésta; por lo tanto, para conocerla se debe empezar por su historia, pues de sus éxitos y fracasos se hacen las organizaciones; los actuales valores, creencias y comportamiento son en gran parte lo que se ha hecho antes y el grado de éxito que tuvo con tales acciones.

Desde esta perspectiva, un currículo por competencias debe considerar el contexto de la disciplina y demostrar cómo transformar los elementos del diseño, tales como la planificación, la organización y la ejecución, además de asegurar la conjunción entre lo que la institución o disciplina quiera realizar, sus prácticas y el ámbito en el que está inmersa la profesión. Interesa, entonces, comprender el concepto de currículum como materialización de los fines sociales y culturales de la educación, como plantea Grundy (1987), pues es el reflejo de un modelo educativo determinado, que necesariamente está permeado por una ideología que no se visibiliza a primera vista.

Es así que desde la teoría crítica se requiere considerar que mediante una postura reflexiva y crítica se ponen de manifiesto las realidades que condicionan un proyecto educativo y el compromiso ético frente a la ideología que lo respalda, pero además una visión interpretativa aporta a la comprensión de los significados personales y sociales de los diferentes actores, según Gimeno (ob. cit.). Desde esta perspectiva, se deja de lado la interpretación objetiva y medible del fenómeno a estudiar, porque para el análisis curricular los fenómenos educativos son personales y sociales. Por lo tanto, interesa más comprender el significado que le otorgan las personas a estos fenómenos y evidenciar la ideología que permea la realidad construida por ellos, de allí el interés en esta investigación por interpretar y comprender las cosmovisiones emergentes acerca del desarrollo curricular en el Programa de Enfermería de la UCLA.

Al respecto, Tobón (2007), quien es especialista en el tema de la formación por competencias, afirma que éste no es un asunto de didáctica y formación de docentes o de organización de un plan de estudios, sino que deben verse diversos aspectos que están interrelacionados e intervienen en el acto educativo dentro de una institución. Esta necesidad de comprender múltiples factores refuerza mi postura acerca de la importancia de la investigación curricular, de significar

los modelos curriculares, atender las necesidades de las personas involucradas y comprender las percepciones de los docentes y estudiantes, para develar los conceptos sociales, políticos e ideológicos que median los procesos.

El autor propone algunas preguntas orientadoras en la búsqueda de respuesta a inquietudes tales como: “¿Qué competencias deseamos formar y por qué?, ¿Cómo y hacia donde orientar la formación por competencias?, ¿En qué espacios y bajo qué criterios orientar dicha formación?” (p. 13). Las respuestas a estas preguntas posiblemente las podemos encontrar en los principios e intereses de un saber o una profesión, los cuales están representados en la dimensión disciplinar, teórica, epistemológica y conceptual del currículo y principalmente en la opinión de los docentes, estudiantes, empleadores, usuarios, autoridades universitarias. Para comprender mejor cómo incorporar estos intereses los podemos agrupar en dos dimensiones, la profesional y la académica.

Ahora bien, adentrándome en la definición conceptual de las competencias, propiamente, existen diferentes definiciones de competencias, muchas ligadas al campo laboral, pues el término se origina en este ámbito, ligado especialmente al desempeño de funciones técnicas. Este constructo comienza a emplearse en los últimos años para referirse a las competencias laborales que el trabajador debe desarrollar para un adecuado desempeño.

Actualmente, surge la formación basada en competencias, comprendida como aquella que pretende alcanzar una mayor integración entre el proceso formativo del alumno y lo que sería el futuro desempeño del trabajador en una situación real de trabajo. En las últimas décadas, el término competencia se ha generalizado y también alude a otros tipos de formación; se le usa para referirse a los objetivos y el modo de enfocar la enseñanza general básica en el nivel medio, superior y universitario. El desarrollo de competencias resulta coherente con los enfoques pedagógicos actuales, que revalorizan el aprendizaje

significativo y el rol del sujeto que aprende en la construcción de sus saberes y en el desarrollo de sus capacidades.

Al respecto, en el Seminario Internacional “Currículo Universitario Basado en Competencias”, celebrado en Barranquilla, Colombia, en el año 2005, se plantea que “El nuevo enfoque curricular basado en competencias pretende corregir el aprendizaje memorístico y abstracto, por uno más funcional y cercano a las demandas de competencias laborales” (p. 10).

Como se evidencia, para los autores el aspecto laboral es el fundamento de las competencias, porque se busca la manera de insertar al sujeto a la sociedad desde su formación profesional. Esta expresión “funcional y cercano a las demandas,” remite a la necesidad de la aplicación práctica de la competencia, un criterio común a todas las definiciones, entre ellos,

Aguerrondo (2007), quien expresa:

Las competencias, como conjunto de propiedades inestables de las personas, deben someterse a prueba permanentemente, se oponen a las calificaciones que se medían por un diploma y por la antigüedad en la tarea. Lo importante hoy es SER COMPETENTE, que quiere decir saber hacer cosas, resolver situaciones. Pero como las situaciones son cada vez más complejas, ser competente requiere por un lado de muchos saberes, teóricos y prácticos, y por otro de mucha imaginación y creatividad. (p. 205)

Es así que, desde *un enfoque conductual*, las competencias se conceptualizan como comportamientos, éstos son claves para que las personas y las organizaciones sean altamente competitivas, se trata de alcanzar la competencia por diferentes caminos. Se parte de la construcción del perfil, se basa en métodos conductuales de enseñanza, promueve los talleres con expertos y se busca la eficacia en el logro de metas organizacionales.

En el *Enfoque funcionalista*, las competencias son un conjunto de atributos para responder a los requerimientos de los puestos de trabajo. La flexibilidad del curriculum se da por las diferentes formas de orientar la docencia, manejo flexible de los módulos. El perfil se construye mediante el análisis funcional y la caracterización de la profesión y el énfasis está en el análisis de las funciones.

En el *enfoque constructivista*, se propician competencias para el análisis y resolución de dificultades y problemas. Las competencias desde este enfoque se fundamentan en conocimientos, habilidades y actitudes para responder a las dificultades y problemas presentes en el proceso educativo. La flexibilidad en el curriculum se obtiene por el empleo de los principios constructivistas del aprendizaje. La dinámica del cambio se da a partir de la resolución de problemas emergentes de la realidad social educativa. El perfil se construye mediante el análisis de dificultades y la búsqueda de nuevas realidades.

Desde un *enfoque sistémico*, las competencias se desarrollan en un proceso sistémico, para abordar las demandas organizacionales. La flexibilidad está en el cambio como un proceso de retroalimentación. La metodología del perfil es sistémica, el énfasis está en comprender el currículo como un sistema que se retroalimenta de cada una de los elementos que lo conforman y hay más énfasis en lo social que en los estándares.

Desde el *enfoque del pensamiento complejo*, las competencias se orientan en los desempeños complejos ante actividades y problemas con responsabilidad y flexibilidad en la descripción, la sistematización y la ejecución. El perfil se construye a partir de la problematización y la organización sistémica, el énfasis está en la ética y la epistemología.

Como se puede interpretar, cada enfoque tiene una epistemología, una manera de crear el conocimiento, de mirar la realidad y de establecer un camino o método para lograrlo. De tal manera que dependiendo de la postura que asuman los responsables de planificar, implementar y

evaluar un proyecto educativo y los fines de la institución en que se enmarca el proyecto, que en el contexto sería el cuerpo docente de la carrera de enfermería, así se verán reflejadas las competencias en el diseño curricular, o sea, en los elementos sustantivos del currículo

Dada la significatividad y alcance de las declaraciones internacionales sobre educación superior, tales como la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, realizada en París, en el año 1998, suscrita por instituciones de Educación, en esta reunión se ratificó la necesidad de revisar la construcción del pensum de las disciplinas y carreras a nivel superior, se planteó la adquisición de las competencias básicas y las transversales, en un marco de reflexión humanista, para formar profesionales capaces de abstraer los procesos con los que trabajan, el dominio de procesos administrativos, pensamiento anticipatorio, capacidad de diálogo y conducción estratégica entre grupos sociales, comunidades y las instituciones.

Para ello promueve la formación universitaria integral, que articule lo científico con lo humanístico, la enseñanza en valores, la reflexión y la crítica. En la reunión de París, de La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior del año 2009 enfatizó la nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, considerando a la universidad un “bien social” al servicio de las comunidades.

Así mismo, se considera trascendente uno de los proyectos de políticas educativas más importantes de los últimos tiempos, como es el Informe Mundial de la UNESCO (1996) denominado Informe Delors, el cual señala la posibilidad de que internacionalmente se reconozcan las competencias adquiridas en una carrera universitaria, y sostiene además, que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer (lo que supone aprender a aprender), para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida;

aprender a hacer, que significa la adquisición de una competencia que le permita al profesional hacer frente a múltiples situaciones; aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Igualmente, la Declaración de Bologna (1999) plantea entre otras cosas, el proceso de transformación de los sistemas educativos, muy especialmente de las universidades, orientándose hacia las competencias genéricas y específicas de cada carrera. Ésta sirve de soporte a la propuesta de plantear una formación universitaria basada en competencias, que le permitan al futuro profesional responder a los retos solicitados por la sociedad.

Otro elemento significativo, es la gran influencia del proceso que vive el Sistema Educativo Europeo en la búsqueda de convergencia hacia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), que ha puesto de relieve la importancia del dominio de competencias durante la formación universitaria, considerándolas como el objetivo básico que deben contemplar las próximas reformas educativas de la enseñanza superior. Así, para el año 2000 un grupo de Universidades Europeas (más de 100) tomó de manera colectiva el desafío de Bologna, diseñando un proyecto experimental denominado TUNING, Educational Structure in Europe, coordinado por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Holanda). El Proyecto TUNING no se centra en los sistemas educativos, sino en las estructuras y los contenidos de los estudios profesionales universitarios. Además, considera los títulos en términos de resultados del aprendizaje y particularmente en términos de competencias (genéricas y específicas).

En la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea América Latina y el Caribe (UEALC), celebrado en España (2002), los representantes de América Latina, asistentes a dicho evento, manifestaron el deseo de implementar un proyecto similar en sus respectivos países. La proposición fue aceptada y un grupo de siete universidades europeas y ocho

latinoamericanas prepararon un proyecto que fue presentado a la Comisión Europea a finales del 2003. Durante el año 2004, sesenta y cuatro universidades pertenecientes a dieciocho países de América Latina, entre ellos Venezuela (Universidad Católica Andrés Bello), fueron incorporadas al proyecto TUNING para la región. Este proyecto surge como respuesta a la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la Educación Superior, y uno de sus objetivos claves es el de contribuir con el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de tal manera que puedan facilitar la movilidad de los profesionales universitarios.

Así mismo, las exigencias nacionales e internacionales para adecuar los programas de educación universitaria a estos lineamientos, tales como los procesos de evaluación y acreditación que se están promoviendo, por instancia de la relación entre los diferentes países que forman parte de comunidades internacionales, que desean asegurar el intercambio y la movilidad entre los profesionales de las naciones miembros, lo cual ha impulsado el proceso de evaluación de algunas carreras en la UCLA, tales como Agronomía, Medicina, Veterinaria y Enfermería.

Esta iniciativa humanística representa un aporte significativo para la formación del futuro profesional de Enfermería, lo cual es responsabilidad de la academia para ser garante de un desempeño profesional de calidad con miras a la excelencia, lo que a su vez repercutirá directamente sobre la sociedad que demanda un profesional de Enfermería que sea lector, partícipe y transformador del entorno, que eduque a las comunidad para que gestione soluciones en cada necesidad detectada, sea crítico y resolutivo, e implemente una comunicación dialógica en su hacer diario, que modele conductas éticas y morales en el cumplimiento de sus deberes apegado a las leyes que rigen el ejercicio Enfermero.

La tendencia de la educación superior a nivel mundial ha sido ofertar un pensum de estudios que posibilite el

egreso de profesionales en las diferentes áreas del saber en un plazo de cuatro años; la razón a la que obedece tal medida es responder a las necesidades de la sociedad, que exige un profesional competente para el mercado laboral en un lapso de tiempo menor, para ello se requiere centrar la formación de ese futuro profesional en el estudiante, haciéndolo protagonista del proceso de aprendizaje, con las competencias de desempeño laboral con las que debe egresar y reorganizando los planes de estudio, otorgando el porcentaje de horas correspondientes a las áreas de formación socio-humanística, básica, profesional y práctica profesional, que garantice la calidad de la educación que se aspira en la academia.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, Inés. (2007). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo XX. La educación*. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, N°116, III, OEA, Wash. DC. Disponible en <http://www.campus.oei.org>
- Castell, M. (1996). La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. La Sociedad Red. t.1. Madrid: Alianza Editorial.
- Comunicado de Praga. (2001). Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001
- García, C. (2000). *Legislaciones y educación superior en América Latina: una mirada comparada a las instancias de coordinación*. Revista Evaluación, Universidad de Campinas, Brasil, Vol. 5, No. 1, Marzo. Disponible: <http://www.ilea.ufrgs.br/cipedes>
- Declaración de Bolonia, (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación
- Delors (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Granell. (1997). *Éxito gerencial y cultura. Retos y oportunidades en Venezuela*. Venezuela: Ediciones IESA.

Grundy, Shirley. (1987). *Producto o Praxis del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

Lemaitre, M.J. (2006). *Antecedentes para la legibilidad de títulos en países latinoamericanos*, UNESCO-IESALC.

Orozco Fuentes, B. (2006). *Aprendizajes socialmente significativos: en dialogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación*. Ponencia presentada en el Foro: 50 años del colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional Autónoma de México.

Proyecto Tuning. (2000). *Educational Structure In Europe*. Universidades De España y Holanda.

Robbins, Stephen (1996). *Comportamiento Organizacional*. (6taed.) PRINTECE/HALL. México.

Seminario Internacional. (2005). “*Currículo Universitario Basado en Competencias*”, celebrado en Barranquilla, Colombia.

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.

Tobón, S. (2007). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Villanueva, E, (2007). *Reformas de la Educación Superior: 25 Propuestas para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*.